

Poeticidade e estesia: narrativas linguageiras em contextos acontecedores da educação infantil

Patrícia Dias Prado

Bianca Bressan de Paula

Resumo

O artigo apresenta reflexões conceituais sobre narrativas languageiras entre crianças pequenas e sua professora em contextos acontecedores, coletivos e educativos, de pré-escolas públicas paulistas. O estudo resulta de investigação sobre a poeticidade das linguagens estéticas e artísticas da educação infantil e a relação formativa entre docência e pesquisa com crianças. Utilizando metodologia participativa, com registros em caderno de campo, são destacados os processos de constituição da professora pesquisadora na escuta das crianças e as autorias brincantes, analisadas com base nos estudos sociais da infância, como a Pedagogia e a Filosofia, em interface com as Artes. Entre as análises, ressaltam-se as materialidades como possibilidades inventivas e a problematização das brincadeiras, narrativas e produções das crianças e da professora, para evidenciar o caráter lúdico das linguagens e os contextos acontecedores como próprios de narrativas languageiras, num brincar telúrico de poeticidade e estesia.

Palavras-chave: artes; crianças pequenas; educação infantil; linguagens estéticas; pesquisa e docência.

Abstract

Poeticity and esthesia: language narratives in happening contexts for early childhood education

This article presents conceptual reflections of the language narratives woven between small girls and boys and their teacher within happening, collective and educational contexts of São Paulo's public preschools. The study results from an investigation of the poeticity of aesthetic and artistic languages of early childhood education and the formative relationship between teaching and research with children. Through participatory methodology, keeping records in a field notebook, the processes of constitution of the researcher teacher in the sensitive listening of children and the playful authorship are put in evidence, and analyzed in the light of childhood social studies, such as Pedagogy and Philosophy, interfacing with the Arts. Among the analyses, materialities stand out as inventive possibilities as well as the problematization of children and teachers' games, narratives and productions, which shows the playful character of the languages and the happening contexts as typical of language narratives, in a telluric play of poeticity and esthesia.

Keywords: aesthetic languages; arts; early childhood education; research and teaching; small children.

114

Resumen

Poeticidad y sensibilidad: narrativas del lenguaje en contextos acontecedores de la educación infantil

Este artículo presenta reflexiones conceptuales sobre las narrativas del lenguaje entre niños pequeños y su profesora en contextos acontecedores, colectivos y educativos, en las escuelas de educación infantil públicas de São Paulo. Este estudio es el resultado de una investigación sobre la poeticidad de los lenguajes estéticos y artísticos en la educación infantil y la relación formativa entre la docencia y la investigación con niños. Utilizando metodología participativa, con registros en cuaderno de campo, se destacan los procesos de constitución de la profesora investigadora en la escucha de los niños y las autorías lúdicas, analizadas con base en los estudios sociales de la infancia, como la Pedagogía y la Filosofía, en interfaz con las Artes. Entre los análisis, se destacan las materialidades como posibilidades inventivas y la problematización de los juegos, narrativas y producciones de los niños y de la profesora, para resaltar el carácter lúdico de los lenguajes y los contextos acontecedores como propios de las narrativas del lenguaje, en un juego telúrico de poeticidad y sensibilidad.

Palabras clave: artes; educación infantil; investigación y docencia; lenguajes estéticos; niños pequeños.

Introdução

Encontrar a poeticidade e a estesia não significa buscar um mundo poético em um sentido romântico, mas ver e atribuir sentidos aos fazeres com as crianças, assim como Huizinga (2000) faz em relação ao jogo, compreendendo-o como fato cultural da vida, concebendo as brincadeiras e experiências em linguagens que evidenciem a ludicidade e se tornem inerentes às práticas da educação infantil.

Poeticidade é a dimensão poética da linguagem, ato imaginativo que, a partir do linguajar – movimento da linguagem –, está em ressonância com o devaneio poético, que é ato imaginativo e se transforma em ato poético pela consciência dos devaneios.

Portanto, a educação do sentir tem relação com o devanear poeticamente com as crianças, o que ultrapassa o onírico, o sonho e a utopia e paira na imaginação como ação, transgredindo tempos verbais, instigando imaginários, desafiando ludicamente, a partir das brincadeiras, novas maneiras de ser e estar no mundo, na construção de narrativas languageiras que se tornam contextos acontecedores da educação infantil pelas estesias, rompendo com a aceitação no sentido da interrogação do mundo.

Richter (2016a, p. 16) declara que o ato de nos interrogarmos “agita” o que está instituído – nossos valores, práticas e conhecimentos –, provocando em nós “um alargamento da existência pela abertura ao processo de aprender a nos interrogar”.

Por meio das linguagens artísticas e estéticas – concebendo que “*estética* se refere ao campo filosófico da fruição através da palavra que descreve e explica o sensível e o termo *artístico* remete ao campo cultural da produção de ‘obras de arte’” (Richter, 2007, p. 2) –, pode-se promover a estesia, de *aisthesis*, palavra grega que significa a capacidade de sentir o mundo organizadamente, segundo Duarte Júnior (2010). Para este autor, a educação estética, ou educação do sensível, funde-se com a educação estética e está além de uma visão da arte para espectadoras(es), baseando-se na preparação e adubação de um solo existencial, que resista às constantes tempestades de anestesia, à incapacidade de sentir e à massificação.

O termo “languageiras” atribuído às narrativas é visto como lugar da linguagem, “linguajar”, sendo um modo de pensar a linguagem em movimento, reconceitualizando-a, a fim de mostrar que ela é a ação, o fazer, o movimento imaginativo que se coloca em prática (Richter, 2007; Maturana, 2002).

Para Berle (2013, p. 74), o que não pode ser explicado, mas é inseparável da condição humana, fica fora do privilégio da ciência por se tratar de um campo frágil de estudos, assim, “linguajar, nesse sentido, diz respeito ao indizível, que não pode ser conceituado e generalizado, mas que pode ser narrado”.

Dessa maneira, constituem-se as narrativas languageiras de contextos acontecedores como linguagem em movimento que nos permite estabelecer relações

com nossas dimensões poéticas, com o fato de espantarmo-nos com as coisas do mundo, o que implica estarmos envoltas(os) em experiências artísticas e estéticas que promovam as estesias e nos permitam ser linguagem (Benjamin, 2013).

Com o objetivo de investigar a poeticidade e a estesia das dimensões artísticas e estéticas da educação infantil, na relação híbrida entre docência e pesquisa, e como vertente necessária e formativa, denunciando a instrumentalização das artes (Souza; Prado, 2017, Goettems; Prado, 2017), que rejeita a cintilância da aparência, na qual tudo deve brilhar – sociedade autolimpante, do espetáculo, do consumo (Ferreira-Santos; Almeida, 2011) –, a professora pesquisadora atuou com crianças em três instituições públicas de educação infantil em dois municípios paulistas.

Na primeira instituição, em 2016, um grupo de 28 crianças entre 5 e 6 anos de idade e, em 2017, outro grupo de 27 crianças entre 4 e 5 anos foram acompanhados. Em outro município, na segunda instituição, em 2016, a pesquisadora conviveu com um grupo de 30 crianças entre 5 e 6 anos e, na terceira, em 2017, com outro grupo de 22 crianças entre 4 e 5 anos.

A construção de metodologias participativas com crianças (Soares; Sarmento; Tomás, 2005) e do papel da professora pesquisadora começou desde sua investigação de iniciação científica (Paula, 2010), buscando romper, segundo a crítica de André (2010), com a dicotomia estabelecida entre pesquisa acadêmica e pesquisa de professoras(es).

Logo, o trabalho de mestrado também tratou de narrativas da professora pesquisadora e das crianças, de histórias contadas, com base nas memórias do que ficou marcado e elegido para relatar. Tratou-se não de fragmentos e pedaços desconectados de situações específicas com determinados grupos de crianças, nem de comparação entre os grupos, mas de experiências próximas que privilegiaram suas diferenças e especificidades, além de reflexões conceituais sobre essas narrativas produzidas em campo, pela observação e participação direta das crianças, colaboradoras da pesquisa, e nos registros reflexivos, fotográficos, audiovisuais e em caderno de campo.

Foram confrontados os planejamentos previamente estabelecidos com as experiências vividas pelas crianças e professora, e quais respaldos, significações, ideias, sugestões, críticas e argumentações surgiram para o replanejar, reorganizar e inserir novas experiências artísticas, estéticas e de inteligibilidade estética, passíveis de se tornarem poéticas, a partir de registros que modificassem as ações, o que também validava esses registros como documentação pedagógica.

Nesse exercício de estar presente, de aguçar uma atitude fenomenológica na professora e nas crianças (Saura; Eckschmidt, 2019), foi permitido existir, resistir, viver e respirar junto delas. Detalham-se esses momentos vividos e compartilhados nos registros de suas falas e não falas, formas de envolvimento nas brincadeiras, em um ato de constante parceria na construção de metodologias participativas de pesquisas com crianças (Faria; Demartini; Prado, 2009; Martins Filho; Prado, 2009, 2011), que as consideram competentes nas interpretações do mundo e colaboradoras na construção de conhecimentos, aqui articulados à possibilidade de transformação social, de garantia de direitos e da alteridade da infância.

Contextos acontecedores: dançar, narrar, brincar e estesiari as linguagens

Manoel de Barros (1994), poeta que demonstra amor pelas palavras, pela natureza e pelas coisas mais simples do mundo, trouxe inspirações à pesquisa, o que fez com que se percebesse a importância dos delírios dos verbos, dos substantivos, dos movimentos, das danças e das brincadeiras com as crianças pequenas.

Conceituam-se por contextos acontecedores as experiências vivenciadas com as crianças e os significados por elas atribuídos a essas experiências, buscando reverberá-los nos registros produzidos durante a pesquisa, seja em caderno de campo ou nas fotografias e filmagens (que não foram priorizadas aqui), assim como em suas análises, rompendo com a mecanização e encontrando outros sentidos, na medida em que estabeleciam parentesco entre a lamparina da vela e a alma que sonha, que exigiam o tempo lento, o tempo do devaneio e da luz fraca, o tempo da paciência (Bachelard, 1989).

A estesia é aquilo que explica o motivo de a poeticidade existir: são as estesias, os sentires inteligíveis e qualificados com as crianças, que permitem o encontro com muitos momentos de poeticidade que se tornaram contextos acontecedores, pelas brincadeiras, invenções e provocações das crianças, pelas experiências estésicas com a dança, desde a infância, na constituição da professora pesquisadora, e pelas relações entre estesia e poeticidade compreendidas por ela com as crianças.

Desde seus começos languageiros (Berle, 2013), a professora percebia o desrealizar e o surrealizar das palavras que queimavam (Bachelard, 1989), dos verbos que se fundiam com os substantivos e estes com os verbos, acordando nos substantivos a alegria dos verbos, não os permitindo ser apenas objetos na inércia e preguiça da abstração, mas também na dinamicidade do delírio, do brincar e do lúdico (Piorski, 2016).

O devaneio poético e a poeticidade precisam estar embebidos de estesia, como nas brincadeiras das crianças e como nas cinco pétalas da flor referidas por Machado (2010): a outridade, a corporalidade, a linguisticidade, a temporalidade e a espacialidade. O enraizamento do cabo dessa flor, a partir da mundaneidade, só é possível regando-a constantemente, implicando a responsividade adulta na qualidade dos desafios propostos às crianças e a nós mesmas/os.

Regando nossas flores, buscamos construir brincadeiras com o sentido lúdico de provocar “rupturas nas convenções de linguagem para religá-las novamente com a linguagem do corpo” (Richter, 2010b, p. 92), em uma ação que implicasse experiências de linguagem interpeladoras e exigentes, levando adiante o devir de nós. Assim, brincar e entrar em contato com a condição lúdica da linguagem tem relação com “a alegria da expansão de sentidos”, com a “força criativa e inventiva daquilo que se faz pelo próprio valor”. Constituir um campo lúdico é abrir-se à fabulação e ao ficcional, favorecendo ações como arriscar-se, investigar, movimentar e indagar, articulando gestos e narrativas (Richter, 2016b).

A narrativa é memória do que já se sabe. Para constituir-se no tempo e no espaço das experiências, memórias e narrativas, não basta saber a língua, mas antes

compreender a diferença entre língua e discurso, visto que para construir uma língua é necessário o signo e para compor um discurso é preciso significar essa língua. Ambos, signo e discurso, precisam estar em relação para produzirem linguagem, pois é por meio das descontinuidades que constituímos nossa historicidade (Berle, 2013).

É imprescindível considerar e alicerçar-se nas narrativas da educação infantil para tornarmos-nos capazes de produzir discursos e sermos linguagem (Benjamin, 2013), concebendo-as como aquelas que educam crianças e adultas(os), que alfabetizam adultas(os) nas linguagens das experiências, que permitem o “enfrentamento da imprevisibilidade de viver o cotidiano” (Richter, 2016a, p. 20).

Para a professora pesquisadora, como para Rodrigues (2019), dançar sempre foi o verbo mais potente, permitindo-lhe “existir em vida”, pensar em sua “ossatura líquida”, como um mar de ondas que vêm e vão, que a formam, mas não a conformam. A formação da professora pesquisadora (permanente, para a vida toda) constitui-se em formação docente inicial e continuada, nas trocas com seu grupo de pesquisa, em eventos acadêmicos e artísticos, cursos e oficinas de dança, de narração de estórias, como professora de dança de salão, frequentadora de ambientes dançantes e, principalmente, nos encontros cotidianos com as crianças pequenas da educação infantil.

Com as crianças, também aprendeu que dançar está além de experiências brincantes, mas se relaciona diretamente a elas (Xavier, 2014). Ter tido experiências com dança impulsionou-a ao movimento, ao performático, ao cênico, às estesias e plasticidades, às transformações e reflexões, a perceber os corpos inteiros (Prado, 2015) como moradas que estabelecem relações com o mundo/ambiência por não estarmos simplesmente de passagem ou aprisionadas(os) em nós mesmas(os) (Rodrigues, 2018). Os devaneios vividos transmutaram-se em poeticidades, em contextos de educação infantil acontecedores de narrativas, territórios de significação e ressignificação de sentidos de experiências, atos políticos, éticos e estéticos de respeito às crianças e à sua educação, que têm as brincadeiras como eixo (Brasil. MEC. SEB, 2009).

Autoria compartilhada: professora e crianças num deslizar de tempos lentos

Ao conceber a imaginação, a ludicidade, as brincadeiras e as linguagens artísticas e estéticas, a fim de que se tornassem razão/fenômeno poético (Larrosa, 2003; Richter, 2016b), na poeticidade possibilitada pelo acesso às estesias, foi permitido transplantar os originais, crianças e professora pesquisadora que recriavam as poesias, deliravam com elas e tornavam-se autoras. A autoria remete ao pensamento e à sua constituição: conhecer implica movimento, experiência. É no fazer que fazemos, aprendemos, conhecemos e reconhecemos que precisamos nos movimentar novamente, gerando a circularidade dos saberes.

A experiência, todavia, tem se tornado cada vez mais rara pela falta de tempo e disponibilidade das pessoas. Muitas coisas acontecem, mas a maioria delas não nos acontece devido ao formato instantâneo e fragmentado do conhecimento e do tempo como mercadoria. O saber de experiência requer desaceleração, tempo do parar, olhar, escutar mais devagar, sentir, suspender o juízo e o automatismo da ação, pois “o sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos” (Larrosa, 2002, p. 24).

Assim, apostou-se na autoria da professora e na das crianças, em gestão compartilhada das propostas e brincadeiras, em suas capacidades de construir um destino poético, se ensaiando e ensaiando suas autorias. Procurou-se promover essa desaceleração, lutar contra o tempo da pesquisa que se esgotava, das leituras e escritas, evidenciando o tempo estésico e estético, de sentires, saberes e sabores, de parar e elaborar sentidos aos conhecimentos, às experiências vividas, num prazer estético e intelectual (Richter, 2016b).

Questionando o que durou dos estudos de Pedagogia e do mestrado, o que se fez potente na docência e pesquisa na educação infantil, a professora pesquisadora encontrou-se com as experiências em que pode falar, se expor e se arriscar. *Performances* em salas sem carteiras, deitar no chão, ficar descalça, dançar, rir, brincar, contar, tocar e ser tocada, ouvir músicas, sons da natureza, desafios que provocaram durações e causalidades poéticas, permitindo ativar memórias para que pudesse narrar.

Bachelard (1994) diz que aquilo que se consolida, que se aprende, está ligado a bases hierárquicas mais subjetivas, a motivos de coerências próprios de quem aprende, menos de se pensar em alguma coisa do que de se pensar como alguém que pensa. Está ligado a ritmos, sistemas de instantes, continuidades, não como dados imediatos, mas como problemas. Ao assumir essa condição de pesquisadora ensaísta e, ao ter autoria daquilo que fazia, a professora pode refletir sobre as experiências com as crianças como algo único, que só pode ser escrito dessa maneira porque foi escrito por ela.

Essas narrativas foram de lutas e de resistências à linearidade, como em Bachelard (1989), como sussurros da chama da vela, que não se resumem, mas que lutam para manter uma unidade que se faz com partilhas languageiras. Buscou-se a não dicotomia entre a prática docente e a pesquisa científica, permitindo que caminhassem juntas, num movimento constante de problematização, até mesmo daquilo que parecia exitoso, recriando e promovendo encontros da professora pesquisadora consigo, transformando em problema a relação entre escrita e pensamento na tentativa de ser uma questionadora de fronteiras, que ensaia na impureza e na liberdade (Larrosa, 2004).

Delírios da experiência: a percepção de que confiava nas crianças!

Durante dois anos como professora pesquisadora, sentiu a transformação de rabisco a contorno, na trajetória do brincar que construía com as crianças, começando

pelo questionamento de EVAs,¹ das comidas prontas e congeladas, dos brinquedos industrializados, plásticos, prontos e acabados, até chegar ao brincar das simplicidades, dos dedos aprendizes das brincadeiras moles, dos modos de fazer sem a força, dos brinquedos da natureza que eram recolhidos e devolvidos a ela, do esculpir na alma as lições da persuasão, da gentileza do acordo suave com o mundo (Piorski, 2016).

Cultivar mandioca foi um modo de brincar com essas simplicidades do mundo, desdobramento da narrativa oral da lenda da mandioca, que gerou o interesse das crianças em plantá-la e depois colhê-la, mais antecipadamente, por conta de pragas. Buscando conhecer quais alimentos advinham da mandioca, as crianças decidiram fazer tapioca. Fazer a tapioca foi uma das experiências mais incríveis que a professora pesquisadora viveu, pois sequer imaginava as transformações da mandioca para tornar-se farinha de tapioca.

Primeiro, descascaram as mandiocas que colheram e as ralaram em uma bacia. Em seguida, devido a sua grande umidade, colocaram a parte ralada em um pano de prato, torceram, separando a parte úmida (uma água de cheiro forte, branco-amarelada) da parte seca que, depois de triturada e torrada, virou farinha de mandioca. A água de cheiro forte foi reservada por duas horas, para separar novamente a parte líquida, que descartaram (utilizada para fazer álcool de limpeza), de uma massa branca e dura que se solidificou embaixo, que também foi passada em uma peneira fina e levada ao fogo, dando origem à tapioca.

As crianças, no decorrer desse processo que durou quase todo o período educativo de quatro horas, não ficaram sentadas observando. Elas brincaram com jogos da sala, depois no parque, nas motocas, com pés de lata, bolas, bambolês, nos diversos espaços da pré-escola, tendo a liberdade de ir e vir, de observar quando se sentiam instigadas e interessadas e de contribuir. As crianças eram reunidas em momentos de alguma transformação dos elementos constituintes da mandioca, mas não era necessário chamá-las, pois elas vinham curiosas, querendo cheirar, observar, mexer, experimentar as permanências e metamorfoses que ocorriam, ressignificando os alimentos, as relações, e gerando novas transformações.

Essas transformações da mandioca e o interesse das crianças demonstram a relação primeva que elas buscam estabelecer com o mundo: a educação do sensível, estética, que construíram e partilharam juntas e que constituiu uma relação do corpo mais acurada e harmoniosa com a realidade (Duarte Júnior, 2010). Não era o sentir pelo sentir, capacidade que os corpos adquirem independentemente de nossa vontade, mas “transformar esse sentir em linguagem, e assim, torná-lo inteligível” (Richter, 2016a, p. 24).

A colheita antecipada fez constatar que poderiam ter feito mais tapiocas e farinha se as mandiocas tivessem sido colhidas no tempo oportuno e que precisariam preparar melhor o solo para novos plantios, o que reverberou nas experiências futuras da professora pesquisadora, no ano seguinte, nas outras duas pré-escolas pesquisadas. Ela começou junto com as crianças pela observação dos espaços

¹ Espuma vinílica acetinada (Ethylene Vinyl Acetate).

educativos, das árvores frutíferas, suas texturas, troncos, folhas e bichinhos, com conversas sensoriais nas quais conheceram e manusearam as cascas de alguns alimentos, cheirando-os, provando-os. Foram observadas expressões de nojo, curiosidade e diversão, culminando nas experiências com o adubo natural (compostagem), produzido com o reaproveitamento das cascas da merenda levadas. Os sacos em que as colocavam foram disputados pelas crianças para carregá-los e tratarem da “nossa terra”. Em uma das rodas de conversas diárias, as crianças perceberam que as cascas de cenoura e beterraba soltavam uma espécie de tinta e, de imediato, assustaram-se dizendo:

- *Tinta não é pra colocar na boca.*
- *A minha mãe nunca me deixou fazer isso em casa!*
- *Eu não sabia que a cenoura era docinha, porque em casa eu como com sal.*

Depois de tratar os solos, iniciou-se outra investigação coletiva sobre o que plantar, no projeto “Uma fruta no quintal”, considerando os espaços educativos de plantio como a extensão do quintal, que quase não existe mais nas cidades. Em uma das pré-escolas, plantou-se abacaxi na horta, após aguardar por dois meses seu enraizamento em um pote de vidro com água.

Na outra pré-escola, também plantou-se abacaxi, devido ao interesse das crianças em observar o crescimento das raízes, assim como sementes de limão, depois de experimentado e apreciado pelas crianças. Passado algum tempo, depois de plantadas as sementes na terra do parque, onde cavaram e para onde foi transportada a compostagem, eram regadas todos os dias e observou-se, em muitos momentos, as crianças conversando com uma das plantas que crescia. Uma funcionária foi convidada para vê-la, com suas folhinhas macias e felpudas, a professora e as crianças orgulhosas por estarem fazendo com que o pé de limão nascesse, viram a expressão intrigada da funcionária enquanto observava e nada falava. Parecia querer dizer algo, mas estava sem coragem. Então, perguntou-se a ela:

- *O que foi? Tem algo de errado com nosso pé de limão?*

Ao que ela respondeu:

- *Com a plantinha não há nada de errado, só que vocês não plantaram limão, mas, sim, tomate!*

Então percebeu-se que, ao realizarem a compostagem e trazerem a terra das caixas de composto para o parque, jogaram algumas vezes restos de cascas de tomate que continham pequenas sementes, vingando o tomate em detrimento do limão. Mais questionamentos surgiram entre as crianças:

- *Será que a semente do tomate é mais forte do que a do limão?*
- *Não poderia ter nascido uma espécie de planta mutante: um “limate” ou um “tomão”?*
- *Será que as sementes do limão não estavam boas?*

Poucos meses depois, começaram a crescer três pequenos tomatinhos.

Os tomates e o abacaxi cresciam não apenas pelos cuidados prévios e contínuos com a terra e a ação do sol, da chuva, do vento, mas também pela intimidade que crianças e professora estabeleceram com eles, observadoras participantes dos fenômenos (Saura; Eckschmidt, 2019), tocando suas folhas em gestos, além do especulativo, com carícia e afeto de quem já os chamava de “nossos”. Essas experiências foram delirantes: os encontros com a terra, a água, o plantio, a vida, o que desencadeou maior envolvimento com o brincar telúrico, o viver terreno, dos nossos pés descalços no chão humoso. Do esguicho da mangueira que enchia painéis e baldinhos e logo era desligado, criou-se a liberdade de enchê-los de água, repetidas vezes, também na torneira próxima ao parque.

Procuram-se sentidos e maneiras de fazer a vida valer a pena pelo “Vamos fazer barrinho no parque, prô?” ou dar banho nos brinquedos e depois nas crianças e na professora. O grande desafio de ser professora pesquisadora instituiu-se no ato de confiar nas crianças e vice-versa, possibilitando transformar as experiências em linguagens, tornando professora e crianças capazes de muitas invenções, brincadeiras e experimentações.

Merleau-Ponty (2014) destaca o paradoxo do humano, que consiste em aprender a ver. Confiar nas crianças foi uma das maneiras de a professora enfrentar esse paradoxo, no ato de tornar-se humana, para educar, curar, cuidar, humanizar e estabelecer relações com o mundo, a terra, o húmus, a pluralidade das coisas, a curiosidade agressiva que se consolida no metamorfosear, transformar, destruir, para poder reconstruir, dar forma àquilo que não a tem, como o barro promove.

Conclusões: até a professora tornou-se movediça...

Até a professora tornou-se movediça, assim como a massinha das crianças:

– Prô, você não vai acreditar no que eu fiz! Levei a massinha movediça para a minha cama para dormir comigo e no outro dia acordei toda melecada, e a minha cama toda suja! Minha mãe ficou muito brava comigo!

A professora tornou-se movediça, não somente por buscar constituir-se professora pesquisadora, mas também malemolente, que se deixa penetrar pelas matérias pegajosas, que se mexe, altera-se, sente, gesta, conecta-se, ressoa e ecoa. A relação que estabeleceu com sua corporalidade começou pela maneira como educou seus começos (Berle, 2013): tornou-se movediça pela brincadeira, pelas experiências com as crianças, a partir das substâncias moles. Fragmentos mitológicos do fabular, fabricar, amalgamar, do tornarem-se crianças e professora dos apetrechos, na tentativa de deixar de acumular ou de dar prioridade ao brinquedo sintético e a imagens eletrônicas artificiais (Piorski, 2016).

As experiências movediças reforçaram as possibilidades sensíveis dos materiais e das materialidades que transformaram a professora e as crianças e

fizeram-nas perceber as relações com os elementos telúricos e do brincar, compartilhando a transformação dos alimentos, dos materiais e das materialidades em relações, levando-as a se encontrarem com a estesia e a poeticidade, inquietantes desejos de adentrar e de integrar o simbolismo dos elementos transformadores (Aires, 2013).

Na partilha linguageira e desafiadora de investigar a própria docência, a professora sentiu que mais usufruiu e experienciou delírios de seus verbos do que os atrofiou, uma vez que é próprio da experiência se expor. Isso a impulsionou a observar mais as crianças, a perceber que suas vozes não estão contidas e ditas apenas no falar, mas, especialmente, no fazer. Ademais, escutou-as não somente com os ouvidos, olhos, nariz, boca, mas com todo seu corpo, como elas se expressam também corporalmente, como vivenciam o lúdico, sem adquiri-lo, mas experimentando-o em linguagens, o que o torna necessário durante toda a vida.

Dessa maneira, são as crianças pequenas, linguageiras de transformações e aprendizados, que promovem e provocam os processos formativos docentes e investigativos na educação da primeira infância, revelando novas possibilidades de intensificar as relações entre docência e pesquisa, educação e artes na infância, natureza e cultura, linguajar e imaginar (Bachelard, 1989), que permitiram à professora pesquisadora resistir a linearidades, apressamentos e aprisionamento das corporalidades em desleixos, medos e abandonos, em um deslizar de movimentos e gestos em presença, ludicidade, plantio, colheita, substâncias moles, num brincar telúrico de poeticidade e estesia, de devaneios compartilhados e transmutados em poeticidades, em contextos que se tornaram, por isso, acontecedores!

Referências bibliográficas

- AIRES, J. *O brinquedo e a imaginação da terra: um estudo das brincadeiras do chão e suas interações com o elemento fogo*. 2013. 138 f. Dissertação (Mestrado em Ciência das Religiões) – Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, 2013.
- ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 10. ed. Campinas: Papirus, 2010, p. 55-69.
- BACHELARD, G. *A chama de uma vela*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.
- BACHELARD, G. *A dialética da duração*. São Paulo: Ática, 1994.
- BARROS, M. de. *O livro das ignoranças*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.
- BENJAMIN, W. *Escritos sobre mito e linguagem*. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2013.

BERLE, S. *Infância e linguagem: educar os começos*. 2013. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc), Santa Cruz do Sul, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília: MEC/SEF, 2009.

DUARTE JUNIOR, J.-F. *A montanha e o videogame: escritos sobre educação*. Campinas: Papirus, 2010.

FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B.; PRADO, P. D. (Orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

FERREIRA-SANTOS, M.; ALMEIDA, R. *Antropológicas da educação*. São Paulo: Képos, 2011.

GOETTEMS, M. B.; PRADO, P. D. Educação infantil, dança e teatro na formação em Pedagogia: caminhos possíveis para experiências corporais e artísticas. In: PRADO, P. D.; SOUZA, C. W. (Orgs.). *Educação infantil, diversidade e arte*. São Paulo: Laços, 2017. p. 137-157.

124

HUIZINGA, J. *Homo ludens*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, [online], p. 20-28, jan./abr. 2002.

LARROSA, J. A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 29, n. 1, p. 27-48, jan./jul. 2004.

MACHADO, M. *Merleau-Ponty & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MARTINS FILHO, A. J.; PRADO, P. D. (Orgs.). *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Campinas: Autores Associados, 2011.

MATURANA, H. *Emoções e linguagens na educação e na política*. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

MERLEAU-PONTY, M. *O olho e o espírito*. São Paulo: Cosac & Naify, 2014.

PAULA, B. B. Narrar, imaginar e se movimentar: um estudo sobre a “inseparabilidade linguageira entre corpo, imagem e palavra” na educação infantil. *Série Iniciação Científica Feusp*, Feusp, São Paulo, v. 6, 2010. 63 p.

PAULA, B. B. *A poeticidade contida nas linguagens artísticas e estéticas da educação infantil: vamos "escutar a cor dos passarinhos fazendo o verbo delirar"?* 2020. 211 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação (Feusp), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

PIORSKI, G. *Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar*. São Paulo: Peirópolis, 2016.

PRADO, P. D. Por uma pedagogia da educação infantil corpos inteiros. In: MELO, J. C.; CHAHINI, T. H. (Orgs.). *Reflexões e práticas na formação continuada de professores da educação infantil*. São Luís: EdUFMA, 2015, p. 205-219.

RICHTER, S. Experiência poética e linguagem plástica na infância. *Educação e Arte*, Santa Cruz do Sul, n. 1, p.1-16, 2007.

RICHTER, S. Educação, arte e infância: tensões filosóficas em torno do fenômeno poético. *Revista Crítica Educativa*, Sorocaba, SP, v. 2, n. 2, p. 90-106, jul./dez. 2016a.

RICHTER, S. Docência e formação cultural. In: BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Ser docente na educação infantil: entre o ensinar a o aprender*. Brasília: MEC/SEB, 2016b. p. 13-54. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil, caderno 1; v. 2). Disponível em: <http://www.projetoleituraescrita.com.br/wp-content/uploads/2017/08/Caderno_1.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2021.

RODRIGUES, B. Corpocriação: um ensaio sobre a autoformação do corpo-mar. In: WILLMS, E.; BECCARI, M.; ALMEIDA, R. (Orgs.). *Diálogos entre arte, cultura & educação*. São Paulo: Feusp, 2019. p.133-161.

SAURA, S.; ECKSCHMIDT, S. Observar o brincar espontâneo de um menino: ou o que aprendi com os Guarani Mbya. In: WILLMS, E.; BECCARI, M.; ALMEIDA, R. (Orgs.). *Diálogos entre arte, cultura & educação*. São Paulo: Feusp, 2019. p. 47-58.

SOARES, N.; SARMENTO, M.; TOMÁS, C. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. *Nuances: Estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, SP, v. 12, n. 13, p. 49-64, jan./dez. 2005.

SOUZA, C. W.; PRADO, P. D. Dança e teatro na formação de professoras/es da educação infantil. In: PRADO, P. D.; SOUZA, C. W. (Orgs.). *Educação infantil, diversidade e arte*. São Paulo: Laços, 2017. p. 109-136.

XAVIER, U. *Mapas para dançar em muitos lugares*. São Paulo: Patuá, 2014.

Patrícia Dias Prado, mestra e doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e pós-doutora em Artes Cênicas, pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP), é professora doutora da Faculdade de Educação da USP, no Departamento de Metodologia de Ensino e Educação Comparada (EDM), na área da infância.

patprado@usp.br

Bianca Bressan de Paula, mestra em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), é professora de educação infantil da Rede Municipal de Ensino (RME) de São Bernardo do Campo e Santo André, no Estado de São Paulo. Membro do grupo "Pesquisa e primeira infância: linguagens e culturas infantis", da Faculdade de Educação da USP (Feusp).

bibibressan89@gmail.com

Recebido em 3 de agosto de 2020

Aprovado em 15 de janeiro de 2021